

Stanisław Gaikowski

Krakowska Szkoła Wyższa
PWSW w Przemyśle

EDUKACJA POLITYCZNA. ROZUM I NOWI OBYWATELE

„Edukacja polityczna” sama w sobie jest terminem podejrzanym; na pierwszy rzut oka może się wydawać, że stanowi wręcz *contradictio in adiecto* - sztuczne połączenie dwóch wzajemnie wykluczających się pojęć. Edukacja i wychowanie powszechnie kojarzone jest z paternalistyczną opieką i odgórnym narzucaniem pewnych przekonań i postaw podopiecznym, polityka zaś stanowi (powinna stanowić) zaprzeczenie tego; ma być wspólnym dyskursem i działaniami równych sobie obywateli.

Do kanonu myśli liberalnej należy przekonanie, że polityka i edukacja stanowią sfery, które nie powinny być ze sobą mieszane: „Podczas gdy jasne jest, że polityk powinien ograniczać się do walki ze złem, zamiast walczyć o 'pozytywne' czy 'wyższe' wartości, takie jak szczęście itd., to nauczyciel znajduje się w zgoła innej sytuacji; chociaż nie powinien się starać narzucać swym uczniom własnej skali 'wyższych' wartości, na pewno powinien się starać o rozbudzenie ich zainteresowań dla tych wartości. Powinien troszczyć się o dusze swych uczniów (kiedy Sokrates mówił do swych przyjaciół, żeby dbali o dusze, to sam o nie dbał). Jest więc w wychowaniu niewątpliwie jakiś element romantyczny czy estetyczny, na jaki nie powinno być miejsca w polityce”¹. Dopuszczalne,

¹ K. Popper, *Spodeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 2, *Wiśniewski fab następczu: Hegel, Marks i mstfjpstiva*, przet. H. Krahelska, PWN, Warszawa 1993, s. 289.

a nawet konieczne, w ramach wychowania przekonanie, o wyższości posiadanych racji uprawniające do forsowania swojego stanowiska nawet wbrew opinii osób bezpośrednio zainteresowanych, nie może mieć miejsca w polityce, która jest domeną dorosłych ludzi, których autonomia musi być w pełni szanowana.

Termin „edukacja”, w polityce kojarzy się powszechnie z ideologicznymi manipulacjami. Przyczyną tego są dwa wzajemnie wspierające się zjawiska. Po pierwsze historyczny fakt, że wielokrotnie, zwłaszcza w historii najnowszej, edukacja polityczna takim manipulacjom służyła, po drugie coraz powszechniej jest przyjmowane, odwołujące się do nurtu postmodernistycznego, przekonanie utożsamiające wszelką edukację i wychowanie z indoktrynacją i „przemocą symboliczną”. „Słowo 'edukacja' - jak pisze Hannah Arendt - ma w polityce zły wydźwięk; kiedy rzeczywistym celem jest przymus bez użycia siły, mamy do czynienia z zapędami wychowawczymi. Ten, kto naprawdę chce tworzyć nowy ład polityczny przez edukację, to znaczy bez użycia siły i przymusu oraz bez pomocy perswazji, musi dojść do straszliwej konkluzji Platona: z przyszłego państwa należy wygnać wszystkich starszych”².

Konkluzja, jaką przeważnie wyprowadzano z platońskiej lekcji, brzmi następująco: Kto naprawdę szanuje swoich współobywateli ten ich nie wychowuje. Z nie-platońskiej (tzn. niepatemalistycznej) sfery politycznej należy wygnać wszystkich nauczycieli. Edukacja może mieć rację bytu w stosunku do dzieci (jeszcze nie obywateli) stanowiąc przygotowanie do przyszłego ich uczestnictwa z życiu publicznym, natomiast w stosunku do dorosłych, tzn. w prawdziwym życiu, nie powinien mieć miejsca.

² H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994, s. 213.

Jeśli jednak istnieje coś takiego jak teoria polityki rozumiana jako próba racjonalnego pojęcia czym jest polityka i wyrowadzenia stąd pewnych zasad, którymi możemy się w jej ramach kierować, to ma ona, wprowadzając tylko pośrednio, niemniej jednak skuteczne znaczenie wychowawcze. W końcu każda debata publiczna ma na celu przekonanie innych ludzi, by podzielali moje racje i mój punkt widzenia.

Utożsamienie wychowania i polityki jest typowe dla myśli totalitarnej, niemniej typowe dla myśli liberalnej dążenie do całkowitej separacji tych sfer jest równie niesłuszne.

Jeżeli przyjmiemy najprostszą definicję wychowania: „Najogólniejsze i zarazem posiadające najmniej treści określenie terminu 'wychowanie' pojmuję je jako przekształcenie człowieka. (...) mówimy o procesie wychowania jako pewnym ciągu zmian prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka”³. Łatwo zauważyć, że istnieje zatem organiczny nieomal związek między edukacją a polityką. Można go uwidocznic na dwóch płaszczyznach. Pierwszą jest teoria polityki, drugą sama polityka.

TEORIA POLITYCZNA JAKO WYCHOWANIE

Wykazanie związku między teorią polityki a wychowaniem wywodzi się z konstatacji prostego faktu, że każde uprawianie teoretycznej refleksji nad polityką zmienia jednocześnie sam podmiot, a więc ma znaczenie edukacyjne. Niezwykle ostre i rozłączne oddzielenie teorii i praktyki w tym wypadku jest możliwe jedynie... w teorii.

Istnieje bowiem wyraźne powiązanie między poznaniem teoretycznym a procesem przekształcania się, autokreacji człowieka. Nie dotyczy to zresztą jedynie teorii polityki, a wszelkiej szerszej refleksji nad rzeczywistością.

³ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967, s. 7.

Można to zauważyć na przykładzie starożytnej filozofii greckiej. Podstawowym celem filozofii była wtedy niewątpliwie kontemplacja bytu. Niemniej „grecka 'kontemplacja' strukturalnie zawiera w sobie określoną postawę praktyczną w stosunku do życia. Znaczy to, że grecka *theoria* nie jest jedynie wiedzą o charakterze intelektualnym i abstrakcyjnym, lecz jest także wiedzą życiową, albo - by wyrazić się inaczej - jest wiedzą, która strukturalnie domaga się wprowadzenia w życie i zazwyczaj idzie z nim w parze”⁴.

Związek teorii i praktyki jest więc głębszy niż powiązanie, jakie zachodzi między poznaniem a jego przedmiotem. Teorię należy więc traktować nie tylko jako refleksję m.in. nad praktyką, ale jako akt zmieniający rzeczywistość, czyli mający wymiar praktyczny.

Filozofia (a teoria polityczna przynajmniej częściowo ma charakter filozoficzny⁵) jest umiłowaniem mądrości, jest więc również jej szukaniem, jest przejściem (a przynajmniej próbą takiego przejścia) od stanu gdzie tej mądrości nie ma, a więc życia w pewnej mierze nieprawdziwego i nieautentycznego, do nowego, lepszego, stanu, gdzie ta mądrość nam przysługuje, a więc gdzie możemy osiągnąć wyższy stopień bytu poprzez swą samoświadomość, widzenie świata takim, jaki on jest naprawdę, wewnętrzny spokój i autentyczną wolność. W tej perspektywie „filozofia ukazała się jako ćwiczenie myśli, woli, całego bytu, podjęte w staraniu o osiągnięcie pewnego stanu - mądrości, zresztą prawie niedostępnej człowiekowi. Filozofia stanowiła metodę duchowego postępu wymagającą radykalnego zwrotu, dogłębnej zmiany sposobu bycia. Była sposobem życia przez trud jej ćwiczeń uprawianych dla zdobycia mądro-

⁴ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin 1994, s. 485.

⁵ Por. m.in. W.J. Stankiewicz, *Niezbędność teorii politycznej*, tłum. B. Czaykowski, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 2003, s. 198.

ści. Lecz była nim także przez swój cel: samą mądrość. Bo mądrość nie tylko pozwala poznawać; pozwala być inaczej⁶. W ten właśnie sposób Pierre Hadot interpretuje całą filozofię starożytną.

Wydaje się jednak, że przekonanie, iż filozofia zawiera zawsze w sobie pierwiastek „pracy nad sobą”, można z pewnymi zastrzeżeniami rozciągnąć na wszelką teorię dotyczącą działania ludzkiego. Problem leży ostatecznie w definicji filozofii. Pojęcie filozofii wychowującej jest niewątpliwie bardziej do przyjęcia w ramach np. hermeneutyki Gadamera niż jakiejś wersji filozofii scholastycznej⁷. Jeżeli przyjmujemy definicję tej nauki jako czysto teoretycznej kontemplacji świata - *scire propter ipsum scire*, to teza o związku filozofii i wychowania wydawać się może nie do przyjęcia. Jednak nawet przy tak określonej filozofii trzeba pamiętać, że oprócz swoich funkcji istotnych ma ona również „skutki uboczne”. I takim „skutkiem ubocznym” uprawiania filozofii jest przekształcanie podmiotu filozofującego.

A więc choć nie jest to jej główną funkcją, każda teoria działania ludzkiego ma również znaczenie wychowawcze. Teoretyczna kontemplacja i praktyka przekształceń duchowych postępują tutaj równolegle i choć niemożliwe jest utożsamienie ich ze sobą ani nawet sprowadzenie jednej do drugiej, to bezpośredni wpływ teorii na sferę praktyczną jest niewątpliwy.

Teoria i praktyka stykają się w człowieku. Człowiek nie składa się z szeregu odizolowanych od siebie sfer, lecz jest jednością. Wszelkie zmiany zachodzące w jednej z władz

⁶ P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, tłum. P. Domański, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1992, s. 222; por. również m.in. W. Jaeger, *Paideia*, t. 1, tłum. M. Plezia, IW „Pax”, Warszawa 1962, s. 17-32; oraz M. Kurdzialek, *Jaką rolę pełniła filozofia w różnych epokach historycznych?*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 40, 1997, nr 3-4 (159-160), s. 64-65.

⁷ Por. P. Hogan, R. Smith, *Philosophy and Practice of Education* [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford 2003, s. 172-174.

ludzkich mają znaczenie dla pozostałych. Zmiany w sferze intelektualnej muszą zatem w jakiś sposób odbijać się w sferze wolicjonalnej i odwrotnie. Uznanie jakiegoś sądu za prawdziwy czy jakiegoś dobra za realne natychmiast stawia przed człowiekiem problem ustosunkowania się do niego, czyli zajęcia jakiejś postawy lub modyfikacji postawy dotychczasowej.

Przyznają to nawet, choć z oporami, myśliciele, którzy starają się uniknąć powyższych konsekwencji np. John Rawls twierdzi, że edukacja powinna zawierać tylko wiedzę o konstytucyjnych i obywatelskich prawach", aby ich dalsza przynależność gdy dorosną nie opierała się po prostu na niewiedzy o ich podstawowych prawach i strachu przed karą za przestępstwa, które nie istnieją. Ponadto edukacja powinna też przygotować je do bycia w pełni kooperującymi członkami społeczeństwa i do tego, by potrafiły stanąć na własnych nogach: powinna też zachęcać do cnót politycznych, tak, by chciały honorować sprawiedliwe warunki społecznej kooperacji w swych stosunkach z resztą społeczeństwa"⁸. Ma prowadzić do tego, by dzieci rozumiały koncepcję polityczną, ale jednocześnie edukacja nie powinna wspierać rozległej koncepcji dobra za nią stojącej. Przyznaje jednak natychmiast, że wobec takiego stanowiska można wysunąć zarzut, że może to prowadzić - „w praktyce choć nie w intencji"⁹ - do przekazywania dzieciom jakiejś rozległej doktryny dobra. Charakterystyczne jednak jest, iż tego zarzutu właściwie nie odpiera, „chce mieć jednak nadzieję"¹⁰, że jest inaczej. Dodaje też: „może trzeba nam się godzić, często z żalem z nieuniknionymi konsekwencjami rozumnych wymagań co do edukacji dzieci"¹¹. Co właściwie jest przyznaniem, iż niemożliwa jest edukacja przekazująca jedynie teorie nie formując przy tym pewnych postaw z niej wynikających.

⁸ J. Rawls, *Liberalizm polityczny*, przeł. A. Romaniuk, PWN, Warszawa 1998, s. 277.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 278.

¹¹ Tamże.

POLITYKA JEST WYCHOWANIEM

Związek edukacji i polityki nie ogranicza się jedynie do sfery teorii polityki. Teoria i praktyka polityczna nie są bowiem wbrew wielokrotnie ponawianym wysiłkom, do końca rozdzielane. Nie chodzi tu tylko o, w gruncie rzeczy dość banalne, stwierdzenie, że wychowanie i edukacja formując przekonania przyszłych obywateli mają przynajmniej pośredni wpływ na politykę, lecz znacznie wyraźniejsze utożsamienie tych sfer. Polityka polega (powinna polegać) na przekonywaniu współobywateli do swoich racji i projektów w sposób jasny i racjonalny w ten sposób, by inni mogli się racjonalnie do nich się ustosunkować i ewentualnie dokonać modyfikacji swojego stanowiska. Tym różni się od wychowania, gdzie nie ma potrzeby (przynajmniej wobec małych dzieci) dokładnego tłumaczenia celów stojących za stosowanymi zabiegami wychowawczymi. Jednocześnie jednak polityka ma wyraźne funkcje wychowawcze w tym sensie, że jednym z jej skutków jest modyfikacja przekonań i postaw obywateli (w gruncie rzeczy bez pytania ich o zgodę na przeprowadzenie tego zabiegu).

Mechanizm tego zjawiska jest dość prosty. Decyzje podejmowane w chwili obecnej mają konsekwencje o dwojakim charakterze; po pierwsze zamieniają teraźniejszość i najbliższą przyszłość - to jest to, co potocznie nazywamy polityką. Po drugie - zmiany zachodzące w naszym środowisku wywierają pośredni wpływ na nas samych i na decyzje przez nas podejmowane. Z kolei podjęte decyzje ułatwiają powstawanie i ugruntowują już powstałe przekonania m.in. o charakterze moralnym.

Wielokrotnie wskazywano, że właściwą metodą wychowawczą jest umożliwianie podejmowania odpowiednich decyzji. Nie wychowuje się słowem, a czynem; nie wystarcza dziecku mówić, co ma robić, ale trzeba je postawić w takich warunkach, aby zaczęło to robić, a w ten sposób powoli się do

tych czynów zaprawi¹². Postawa psychiczna (sprawność, czy używając języka filozofii arystotelesowskiej - cnota), która w ten sposób zaczyna się formować, ułatwi podjęcie następnych, być może trudniejszych decyzji, które z kolei bardziej ją ugruntują itd. Analogicznie odbywa się proces powstawania i utrwalania się wad. Cyrkularny charakter relacji postawa (sprawność) - czyn jest podstawą formowania charakteru.

Ten sam schemat można zaobserwować również w życiu społeczno-politycznym. Polityka często nieodwracalnie zmienia warunki, w których przychodzi nam podejmować decyzje. „Ich nieodwracalność w powiązaniu z ich sumarycznym ogromem wprowadza do równania moralnego nowy czynnik. Dodajmy do tego ich kumulatywny charakter - skutki, jakie powstają, sumują się w taki sposób, że w rezultacie sytuacja kolejnych podmiotów i ich wyborów działania w coraz większym stopniu różnić się będzie od sytuacji pierwotnego sprawcy i coraz bardziej będzie nieuniknionym tworem tego, co uczyniono wcześniej. Cała etyka tradycyjna brała pod uwagę jedynie zachowania niekumulatywne. Podstawowa sytuacja pomiędzy ludźmi, w której cnota musi zostać wypróbowana a występki zdemaskowane, pozostaje zawsze identyczna i to od tej podstawy każdy czyn rozpoczyna się na nowo. Powtarzające się sytuacje, stawiające ludzkie postępowanie wobec właściwych sobie alternatyw - odwagi lub tchórzostwa, umiarkowania lub nieumiarkowania, prawdy lub kłamstwa i tak dalej - każdorazowo przywracają pierwotne warunki, od których wychodzi działanie. Są to warunki niezbywalne, a zatem działania moralne były zasadniczo 'typowe', tzn. zgodne z precedensem. W przeciwieństwie do tego, kumulatywne samokrzewienie się technologicznego przeobrażania świata, nieustannie wyprzedza warunki współtworzących go działań i podąża drogą wyłącznie bezprecedensowych sytuacji, o których nasze doświadczenie nie może nam niczego

¹² J. Woroniecki, *Doniosłość wychowawcza liturgii eucharystycznej* (odbitka z „Mysterium Christi”, rok 1929/30), Kraków 1930, s. 11.

powiedzieć. Kumulacji jako takiej nie wystarcza nawet takie przekształcenie samego początku, że staje się on niemożliwy do rozpoznania, lecz może wchłonąć sam warunek własnego istnienia, jakim jest podstawą całego procesu"¹³.

Polityka zmieniając warunki wyjściowe podejmowanych decyzji skłania (choć nie determinuje) nas do zmiany naszych podejmowanych postaw. Tak jak wegetarianin, który znajdzie się „nieodwracalnie” w środowisku Eskimosów, jest zmuszony (wobec groźby śmierci głodowej) do przemyślenia raz jeszcze swojej decyzji o niejedzeniu mięsa, jest przy tym wysoce prawdopodobnie, że prędzej czy później uzna tę sprawę za zupełnie nieistotną, dokonując tym samym wyraźnej zmiany swojego światopoglądu. Posługując się językiem socjologicznym tę samą myśl wyrażał Piotr Sztompka: „Inny bardziej pośredni, jest mechanizm kulturowego wpływu agend administracyjnych czy rządowych. Rzadko podejmują one bezpośrednio reformę kultury. Natomiast często dzieje się to przy okazji innych zadań. Przez budowanie nowych struktur czy instytucji dokonuje się taka zmiana kontekstu działań ludzkich, dzięki której naturalna reakcją adaptacyjną staje się zmiana zwyczajów, obyczajów, reguł czy wartości”¹⁴. Ponieważ postawy ludzkie mają charakter względnie trwałe zawsze siłą bezwładu istnieją znacznie dłużej niż warunki, które je wytworzyły (czy przynajmniej współtworzyły) dlatego też skutki psychiczne, np. głęboka demoralizacja, jakie odcisnęły systemy totalitarne, są znacznie trwalsze niż one same.

Pisząc „polityka” mam na myśli jednak konkretne decyzje konkretnych ludzi i w tym sensie każdy polityk jest automatycznie wychowawcą swych współobywateli. Przeważnie nie zdaje sobie z tego sprawy, zarówno on sam, jak również jego

¹³ H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technicznej*, przeł. M. Klimowicz, Wydawnictwo Platan, Kraków 1996, s. 31-32.

¹⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2005, s. 253.

współobywatele - „wychowankowie”. Jednak fakt, że „nie wie co czyni” - nie zmniejsza bynajmniej skuteczności jego oddziaływania, ani nie zmniejsza jego odpowiedzialności (a wręcz być może nawet ją zwiększa, gdyż odpowiedzialny jest za to co zrobił oraz za to, że podejmuje się zadania, którego znaczenia nie jest w stanie w pełni zrozumieć). Z kolei fakt, że większość obywateli nie zdaje sobie sprawy z istnienia takiego mechanizmu, a więc nie zastanawia się nad tym aspektem życia politycznego (co automatycznie czyni ich bardziej bezbronnymi wobec zewnętrznych wpływów), wyraźnie potęguje siłę tego oddziaływanie.

Skoro twierdzenie, że polityka jest wychowaniem (również ludzi dorosłych) nie jest postulatem, a opisem faktu w sposób nieuchronny wpisanego w samą istotę życia społecznego, to ów opis powinien więc stać się przedmiotem pogłębionej refleksji i szerokiej debaty, mającej na celu określenie celu, funkcji, a przede wszystkim zakresu, a nie tylko oceny tego zjawiska.

KONIECZNOŚĆ EDUKACJI

Powyższe kontrowersje dotyczą jednak tylko edukacji dorosłych. Konieczność edukacji obywatelskiej w stosunku do dzieci nie ulega wątpliwości. Zwykła odpowiedzialność zarówno za dzieci, jak i za społeczeństwo jako całość nakazuje podjąć próbę wyposażenia ich w wiedzę i umiejętności niezbędne w życiu społecznym. Sporny pozostaje jednak w dalszym ciągu zakres treści, jakie mają podczas takiej edukacji podlegać przekazowi.

Powszechnie dostrzega się tylko jeden aspekt procesu edukacji widząc w niej jedynie kontynuację; transmisję dotychczasowego dorobku kulturowego na kolejne pokolenia, całkowicie pomijając, tym samym, to, że edukacja ma również charakter „rewolucyjny” nieustannego konstytuowania od początku nowego ładu społecznego.

Fakt, że te dwa aspekty wzajemnie się uzupełniają i przeplatają ze sobą, każe nam na nowo spojrzeć nie tylko na samą edukację i politykę, ale nawet na teorię polityczną; na jej status i pełnione przezeń funkcje.

Podstawową troską każdej cywilizacji jest sprawa jej przetrwania. Kultury, które nie starały się przetrwać - nie przetrwały. Cywilizacja może nie przetrwać - upaść - na dwa sposoby; albo zostać zniszczona przez czynnik zewnętrzny (na wzór cesarstwa rzymskiego); zalenie przez dzikusów i barbarzyńców, którzy niszczą wszystko co staje na ich drodze, ponieważ nie znajdują w tym co spotkali: ludziach, ideach czy przedmiotach niczego wartościowego, co więcej - nie są nawet w stanie dopuścić myśli, że mogą one jakąś wartość reprezentować. Cywilizacja może też sama osunąć się pod własnym ciężarem w otchłań barbarzyństwa wtedy, gdy obywatele - uczestnicy tej kultury - przyjmą wobec niej właśnie taką postawę barbarzyńską.

Niezależnie od tego, jak optymistyczną wizję społeczeństwa, człowieka i jego możliwości byśmy przyjęli, istnieje w każdym społeczeństwie grupa ludzi, którzy w sposób nieomal wzorcowy odpowiadają opisowi barbarzyńcy: nie znają i nie rozumieją żadnych norm, kierują się wyłącznie impulsami, są całkowicie nieproduktywni, a nieomal cała ich energia życiowa przejawia się w destrukcyjności. Co więcej, nie ma sposobu, by osoby takie trwale wyeliminować z życia społecznego, gdyż grupa ta odnawia się co pokolenie. Są to oczywiście dzieci.

Fakt, że co pokolenie (a w praktyce oznacza to nieustannie) pojawiają się ludzie niemający z naszą kulturą nic wspólnego, którzy muszą do niej być dopiero wprowadzeni, musi być wzięty pod uwagę podczas każdej poważnej refleksji nad kulturą i życiem publicznym. Pokazuje on, że w kulturze i życiu publicznym nic nie jest dane nam raz na zawsze, że kultura i ustrój społeczny nie są czymś stałym, lecz muszą być odnawiane, a właściwie ustanawiane na nowo, co pokolenie. Rozwój jednostkowy więc jest równie ważny co rozwój społec-

czeństwa jako całości, i w równym stopniu jest problemem politycznym. Teoria polityczna wobec tego nie może pełnić roli tylko opisu zastanego stanu rzeczy, ale powinna również stanowić zachętę do powtórnego ustanowienia właśnie tego ustroju jako *novas ordo seclorum*.

Jest rzeczą charakterystyczną, że znaczna część współczesnych myślicieli (łączy to nawet tak różnych autorów jak Rawls oraz Oakeshott) odrzuca ten wymiar uważając, że wprawdzie edukacja polityczna powinna być przekazem pewnej ideologii (rozumianej jako wizja jakiegoś porządku społecznego) niemniej nie może ona być czysto spekulatywnym systemem idei, lecz odwoływać się do już istniejącego porządku społecznego i być jego kontynuacją: „innowacja jest nieznaczącym ułamkiem całości”¹⁵

„Bynajmniej nie będąc półboską rodzicielką aktywności politycznej, ideologia polityczna okazuje się jej ziemską pasierbicą. Wcale nie jest niezależnym i z góry obmyślanym układem celów dążenia, ale systemem idei wyabstrahowanym z tego sposobu, w jaki ludzie zwykli podchodzić do sprawy kultywowania porządków panujących w ich społeczeństwie. Rodowód każdej ideologii politycznej wskazuje na to, że nie jest ona wytworem namysłu uprzedniego w stosunku do aktywności politycznej, lecz namysłu nad istniejącą już formą polityki. Słowem, to aktywność polityczna pojawia się pierwsza, a ideologia druga”¹⁶.

Podobne twierdzenia, choć wywiedzione z odmiennych przesłanek, można znaleźć w teorii Johna Rawlsa. „Rawls pojmuje swoją teorię jako wyartykułowanie i uporządkowanie idei żywo obecnych w naszej publicznej kulturze politycznej; opracowuje idee istniejące w naszej tradycji”¹⁷.

¹⁵ M. Oakeshott, *Edukacja polityczna*, przeł. M. Szczubiałka [w:] tenże, *Wieża Babeli inne eseje*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 61.

¹⁶ Tamże, s. 67.

¹⁷ M. Żardecka-Nowak, *Rozum i obywatel. Idea rozumu publicznego oraz koncepcja jednostki we współczesnej filozofii polityki*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2007, s. 300.

Wydaje się jednak, że obaj wymienieni autorzy aczkolwiek słusznie pokazują genezę pojawienia się ideologii w życiu społecznym, to zapominają jednak, że w życiu każdego członka społeczności z osobna, rzecz przedstawia się w odmienny sposób. Z punktu widzenia nowego członka społeczeństwa (dotyczy to zarówno dzieci, jak i imigrantów) ład społeczny jawi się jako pewien projekt teoretyczny zbiór idei, a nie jako praktyka - aktywność polityczna, w której przecież nigdy do tej pory nie miał okazji uczestniczyć. Można wprowadzić postawić zarzut, że imigrant mógł znać te praktyki (choć jedynie ze słyszenia) i właśnie wiedza o nich stanowiła motywy, którymi się kierował decydując się na przyłączenie do właśnie tego społeczeństwa. Jednak trzeba pamiętać, że wiedzę taką czerpie nie z bezpośredniego doświadczenia, a jedynie z cudzego opisu, a każdy opis jest pewną idealizującą interpretacją, czyli czymś teoretycznym.

Każdy obywatel podejmując decyzję o przystąpieniu do społeczeństwa, wyraża zgodę na już zawartą umowę społeczną, choć w wypadku osób urodzonych jako obywatele danego państwa zgoda ta ma charakter domniemany i nie musi być wyrażona (jak w przypadku imigrantów) *expresis verbis*. Jak pisał Rousseau „Gdy państwo zostało założone zgoda polega na przebywaniu w nim”¹⁸. Niemniej jednak element takiej zgody występuje zawsze, jeżeli uczestnictwo w życiu publicznym nie jest całkowicie bezrefleksyjne, a edukacja polityczna jest czymś więcej jak czystą indoktrynacją i „praniem mózgów”, mającą na celu całkowite podporządkowanie przyszłych obywateli panującej ideologii.

Jeżeli powyższe rozumowanie jest poprawne, to wynika z niego, że bezpośrednim motywem decyzji o przyłączeniu się do społeczeństwa nie jest praktyka, lecz właśnie pewne idee, z których dopiero następnie można wywieść te praktyki.

Stawia to pewne wymagania teorii politycznej, a mianowicie musi być ona atrakcyjna nie tylko dla osób już uczestniczących w wynikających z niej praktykach, ale również dla tych, którzy nie stykając się bezpośrednio z formami aktywności politycznej będącymi jej konsekwencjami, znają ją jedynie z ideologii, tzn. od strony teoretycznej.

Teoria polityczna musi więc pełnić różne funkcje w odniesieniu do różnych grup społecznych; „starych” i „nowych” obywateli. „Starych”, tzn. tych, którzy są już ukształtowani i wyrośli uczestnicząc w praktykach społecznych. Z ich punktu widzenia edukacja polityczna może być tylko kontynuacją, a więc dla nich wystarczy element opisowy teorii politycznej, a jej jedynym uzasadnieniem może być jej swojskość. Natomiast „nowi obywatele” (a więc zarówno dzieci, jak i nowi emigranci) nie uczestnicząc jeszcze w tych praktykach w swojej decyzji mogą się opierać jedynie na ich zideologizowanym opisie. „Socjalizacyjny charakter młodzieży powoduje, że każda sytuacja polityczna postrzegana jest przez młodzież jako urzeczywistnienie, urealnienie wartości, a nie jako urzeczywistnienie układu stosunków pomiędzy rzeczywistymi grupami społecznymi, ich potrzebami i usiłowaniami”¹⁹.

Oznacza to, że nie wystarcza teoria polityczna będąca tylko kontynuacją już istniejących praktyk społecznych, która jednocześnie jest etnocentryczna i nierelatywistyczna²⁰, tzn. taka, którą uznajemy za lepszą, lecz jedynie na tej podstawie że jest „nasza”, nie zaś na podstawie jej wewnętrznej wartości.

Twierdzenie, że teoria polityczna ma również charakter normatywny jest jednak zaprzeczeniem dominujących obecnie

¹⁹ W. Milanowski, *Determinanty kultury politycznej młodzieży*, „Pokolenia” 1983, nr 11, s. 16, cyt. za J. Garlicki, A. Noga-Bogumiński, *Kultura polityczna w społeczeństwie demokratycznym*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2004, s. 66.

²⁰ A właśnie taki jest charakter większości współczesnych teorii liberalnych np. J. Rawlsa - por. m.in. M. Żardecka-Nowak, *Rozum...*, s. 300.

tendencji liberalnych, np. Rorty pisał: „Uświadomić sobie względność swoich przekonań, a mimo to trwać przy nich niezachwianie, oto co odróżnia człowieka cywilizowanego od barbarzyńcy”²¹. Nie pociąga to za sobą jednak - zdaniem jego zwolenników - relatywizmu, jeśli mielibyśmy przez to rozumieć, że każde stanowisko moralne jest równie dobre, jak inne. Przeciwnie - hierarchizacja jest możliwa, a „nasze poglądy moralne, mocno w to wierzę, są znaczenie lepsze niż jakiegokolwiek poglądy konkurencyjne”²².

W przekonaniu wielu myślicieli takie podejście gwarantuje dwie rzeczy: po pierwsze zaangażowanie na rzecz istniejącego systemu politycznego, a jednocześnie tolerancję wobec wszystkich innych systemów. Jednak prowadzi to do uznania, iż jedynym argumentem na rzecz przyjęcia pewnych twierdzeń jest to, że już zostały przyjęte. Natomiast etnocentryzm sprawia, że uznajemy, iż nie mamy argumentów przemawiających za przyjęciem systemu wartości jakiejś kultury, ważnych dla osób uczestniczących w innych kulturach. Problem polega jednak na tym, że to samo dotyczy sposób nieuczestniczących jeszcze w żadnej kulturze - a więc dzieci.

Podejście Rorty'ego wystarczałoby w sytuacji, gdyby życie społeczne i jego formy były, przynajmniej z naszego punktu widzenia, już gotowe i całkowicie stabilne oraz gdyby osoby, które w nich uczestniczą, były dojrzałe i miały ugruntowane poglądy, których częścią byłoby zadowolenie z istniejącego stanu rzeczy. W takiej sytuacji trwanie nie potrzebuje specjalnego uzasadnienia ani nie musi być poddawane specjalnej refleksji. Tylko zmiana potrzebuje uzasadnienia. Podstawową

²¹ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność* przeł. W. Popowski, Wydawnictwo „Spacja”, Warszawa 1996, s. 75.

²² R. Rorty, *Trocki i dzikie storczyki*, tłum. Z. Łapiński, „Teksty Drugie” 1994, nr 4, s. 168. Niechęć do relatywizmu deklaruje również inny z postmodernistów - Bauman, pisząc: „Perspektywa ponowoczesna nie odsłania względności zjawisk o charakterze moralnym (...). Perspektywa ponowoczesna demaskuje względności kodeksów etycznych”, Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa 1996, s. 22-23.

troską jest więc nie uzasadnienie obecnego ładu, a jego przetrwanie, oczywiście przetrwanie zawiera w sobie wypracowanie mechanizmów stopniowych przekształceń, które jednak nie burzą podstawowych zrębów już wypracowanego porządku.

Widać więc już na pierwszy rzut oka, że to podejście nie uwzględnia całości społeczeństwa, a dotyczy jedynie dorosłych obywateli, którzy są (a przynajmniej prawo nakazuje ich tak traktować) jednostkami autonomicznymi, tzn. racjonalnymi, zdolnymi do samodzielnych decyzji oraz dysponującymi względnie stałym światopoglądem zawierającym ugruntowaną skalę wartości i preferencji politycznych.

Będąc już dorosłymi możemy zapomnieć o dzieciństwie; jeśli mamy już jakieś ustalone poglądy możemy „wziąć w nawias”, motywy ich przyjęcia, a nawet je „odrzuć jak drabinę niepotrzebną po wejściu na dach”, do tego w końcu sprowadza się np. ironia, którą proponuje Rorty.

Koncepcja taka nie uwzględnia jednak dynamizmu sytuacji społecznej, jest to wizja statyczna, dostrzegająca jedynie aspekt trwania i kontynuacji.

Nawet jeżeli uznamy, że uzasadnienia wymaga ukonstytuowanie nowego ładu, a nie jego trwanie, nie wolno zapominać o tym, że fakt istnienia dzieci oznacza, że oba te procesy dzieją się naraz. Społeczeństwo trwa, ale dzieje się to tylko dlatego, że coraz to nowe grupy ludzi przyłączają się do niego. A więc z ich punktu widzenia ustanawiany jest nowy ład. Co pokolenie (czyli w praktyce nieustannie) zawiązywana jest nowa umowa społeczna, ustanawiana jest nowa wspólnota. Mamy więc do czynienia z sytuacją permanentnej rewolucji (choć jest to tylko rewolucja kulturalna).

Na pojęcie rewolucji składają się dwa elementy: unicestwienie przeszłości (przeważnie z udziałem przemocy) oraz rozpoczęcie wszystkiego od początku (Hannah Arendt pisze o trzech pierwiastkach rewolucji: nowości, początku i przemocy²³).

W wypadku dzieci element unicestwiania przeszłości traci na znaczeniu; dzieci nie mają przeszłości jako jednostki, a w przeszłość wspólnoty mogą, ale nie muszą, być wprowadzone. W tym jednym wypadku rewolucja może się obyć bez przemocy - historii i tradycji nie trzeba niszczyć siłą - wystarczy o niej nie wspominać.

Jednak tym większe znaczenie ma wobec tego element ustanawiania nowego początku, narodzin nowego świata. Przywilejem każdego pokolenia jest wyśmiewanie się z pokoleń młodszych, które odkrywają stare ścieżki powtarzając przy okazji stare błędy i na nowo ustanawiają stare prawa. Starsi drwią, bo widzą w edukacji tylko i wyłącznie element nieustającej kontynuacji (który oczywiście jest tam również obecny). Nie można jednak zapominać, że to co ze społecznego punktu widzenia jest tylko kontynuacją, z punktu widzenia jednostki jest rzeczywistym ustanawianiem *ab ovo* porządku świata (absolutnego początku, bo przed nami - z naszego punktu widzenia - nie było nic).

Z subiektywistycznego punktu widzenia, przede mną nie było nic wartościowego tak długo jak długo nie uznaję tego za wartościowe; aby więc uznać pewne rzeczy za wartościowe, na tyle, by były warte kontynuacji, muszą mi zostać przedstawione odpowiednio silne racje, racje o charakterze przedmiotowym, a nie tylko formalnym. Edukacja (w tym edukacja polityczna) jest właśnie dawaniem takich racji. Jednocześnie, jeżeli nie ma być ona tylko indoktrynacją i „praniem mózgów”, czyli traktowaniem naszych następców czysto instrumentalnie jako nośników dorobku poprzednich pokoleń, musi ona zaproponować wzorzec odpowiednio atrakcyjny, by ten stał się pożądanym nawet dla ludzi, którzy aktualnie go nie podzielają.

Wynika stąd, że przekazywana teoria polityczna powinna mieć charakter uniwersalistyczny i normatywny, gdyż musi ona wyjaśnić, dlaczego właśnie ja mam się przyłączyć do tego właśnie społeczeństwa. To wyrażanie zgody na zasady panu-

jące w danym społeczeństwie leży u podłoża myśli liberalnej, nawet jeśli, jak chcieli Locke czy Rousseau, ta zgoda ma charakter domyślny, tzn. nie musi być wyrażona wprost, a jedynie poprzez samo funkcjonowanie w obrębie danego społeczeństwa. Zgoda taka opiera się na przeświadczeniu, że właśnie to społeczeństwo jest najlepszą z wszystkich możliwych obecnie do osiągnięcia opcji (nawet jeśli nie jest społeczeństwem doskonałym - co jest oczywiście niemożliwe), a więc ma charakter oceny normatywnej. Oznacza to z kolei, że nasze prywatne oceny światopoglądowe muszą przekładać się na działania o charakterze politycznym

ROZUM CZY EMPATIA

Powyższa konkluzja jest przekonaniem, przed którym niezwykle silnie broni się liberalizm amerykański, ale jednak jest ona nieuchronna przynajmniej wobec nowych członków społeczeństwa, nie tylko imigrantów przybywających do jakiegoś kraju, ale przede wszystkim wobec dzieci, które są głównym adresatem edukacji politycznej.

Jak pisał Leszek Kołakowski: „czy społeczeństwo radykalnie liberalne jest możliwe? Otóż sądzę, że nie, a jedną z głównych przyczyn takiej odpowiedzi są dzieci”²⁴. Neutralność światopoglądowa w stosunku do dzieci jest po prostu odmową wychowania.

Próba uniknięcia tych konsekwencji jest propozycja budowania edukacji neutralnej światopoglądowo i politycznie, tzn. dostarczającej możliwie szerokiej gamy informacji o życiu publicznym w różnych możliwych wersjach oraz umiejętności krytycznego i samodzielnego myślenia, która nie wskazywałaby jednak, jakie decyzje należałoby na tej podstawie podjąć w życiu publicznym. A więc poprzestająca na poziomie czysto

teoretycznym bez przenoszenia na poziom praktyki życiowej: „wychowujemy dzieci do bycia Amerykanami, dokonującymi wolnych wyborów, ale nie określamy ich wyborów (ani nie kształtujemy ich charakterów) w imię moralnego dobra. Wychowujemy racjonalnych konsumentów (kupujących), a nie dobrych ludzi lub cnotliwych obywateli”²⁵.

Wydaje się jednak, że taka koncepcja edukacji jest niemożliwa do zrealizowania. Edukacja czysto formalna, tzn. taka, która wyposaża dzieci w informacje potrzebne do funkcjonowania w przyszłym świecie oraz w zdolności logicznej analizy, krytycznego myślenia, i umiejętności dokonywania racjonalnych decyzji, ale wystrzegająca się wskazywania jakichkolwiek rozstrzygnięć o charakterze światopoglądowym w tym aksjologicznym pozostaje więc na poziomie rozumu instrumentalnego, programowo odcinając się od jego funkcji normatywnych.

Problem leży w tym, że rozum instrumentalny doskonale sprawdza się w dążeniu do maksymalizacji wydajności w oparciu o analizę kosztowo-cenową, lecz sam w sobie jest bezradny przy wyborze celów (cele wyznaczamy nie w oparciu o procedury, lecz o pewne wartości). Po drugie - prymat rozumu instrumentalnego może łatwo prowadzić do ucieczki w prywatność, czego konsekwencją jest „wyobcowanie ze sfery publicznej, a w konsekwencji utrata kontroli nad polityką”²⁶, co jest zaprzeczeniem celów, którym ma służyć edukacja polityczna.

Większość myślicieli opowiadających się za takim podejściem zdaje sobie jednak sprawę, że rozum instrumentalny nie

²⁵ A. Gutman *Undemocratic education* [w:] *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, ed. by P. H. Hirst and P. While, vol III *Society and education* Routledge London and New York 1998, s. 30 (tłum. S.G.).

²⁶ C. Taylor, *Etyka autentyczności*, przeł. A. Pawelec, Znak, Kraków 1996, s. 15.

Por. również ciekawe uwagi na ten temat [w:] Witold M. Nowak, *Spór o nowość w poglądach Charlesa Taylora i Alasdaira MacIntyre'a. Analiza krytyczna*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2008, s. 153-162.

wystarcza do uzasadnienia podjętych działań. Próbuje ominąć ten problem wskazując jako główny cel edukacji politycznej rozwój empatii (cel taki nie jest konkurencyjny wobec rozwijania instrumentalnych funkcji rozumu ludzkiego)²⁷.

W takim ujęciu edukacja sprowadza się właściwie nie do rozwoju sfery intelektualnej, a koncentruje się przede wszystkim na rozwoju sfery emocjonalnej, a więc na czymś subiektywnym, nieuchwytnym i irracjonalnym. „Nie da się dążyć do 'postępowania w sposób słuszny', ponieważ nigdy nie będzie się wiedziało, czy trafia się w sedno. Po latach lepiej poinformowani i światlejsi ludzie mogą ocenić, że nasze postępowanie było tragiczną pomyłką (...). Możemy jednak dążyć do coraz większej wrażliwości na cierpienie i coraz pełniejszego zaspokajania wciąż większej ilości rozmaitych potrzeb”²⁸. Rozwój mający być wynikiem edukacji politycznej nie miałby polegać na coraz lepszym zrozumieniu naszych powinności moralnych, ale na wzrastającej empatii, na utożsamianiu się z coraz większą grupą ludzi i innych stworzeń. „Rozwój moralny jednostki i postęp moralny ludzkości jako gatunku to kwestia zmiany zakresu ludzkiego 'ja' w kierunku zwiększenia ilości różnych związków, które to 'ja' kształtują. Idealną granicą tego procesu jest 'ja' określone w chrześcijańskich i buddyjskich koncepcjach świętości - 'ja' idealne, dla którego głód i cierpienie jakiegokolwiek człowieka (a być może także każdego innego zwierzęcia) są dojmująco bolesne”²⁹. Choć oczywiście nie można podać dowodu, iż taka właśnie postawa jest lepsza niż inne.

Należy jednak zwrócić uwagę, że problemem, który porusza Rorty w cytowanym fragmencie, nie jest jak działać, a jedynie kto powinien być przedmiotem działania o charakterze

²⁷ Por. B. Crick, *W obronie polityki*, przeł. A. Waśkiewicz, PWN, Warszawa 2004, s. 231.

²⁸ R. Rorty, *Etyka bez powszechnej powinności*, tłum. M. Glasenapp, „Etyka” 1998, nr 31, s. 18.

²⁹ Tamże, s. 16.

moralnym. Zakłada to, że problem *jak działać* (tzn. jakie procedury są dopuszczalne w społeczeństwie demokratycznym) już jest rozstrzygnięty. Co więcej, takie rozstrzygnięcie ma charakter arbitralny i dogmatyczny skoro nie jest przedmiotem uzasadniającej go refleksji.

Empatia jest cechą konieczną dla życia społecznego, jednak jest cechą niewystarczającą. Byłaby taka tylko dla już dojrzałego i ukształtowanego uczestnika różnych form aktywności społecznych, głęboko przekonanego o słuszności stosowanych procedur społecznych, którego jedynym problemem jest, wobec kogo należy je stosować. Ma więc zastosowanie jedynie w całkowicie statycznej sytuacji społecznej, której opis pomijałby całkowicie problem „nowych obywateli”, a więc i edukacji politycznej. Dla *homo novus* „nowych obywateli” empatia nie wystarcza, gdyż jeszcze nie traktując zastanych procedur regulujących życie społeczne jako *swoje*, ich ugruntowanie i uzasadnienie jest równie znanym problemem jak *rozszerzenie naszej wspólnoty moralnej*.

Stanowi to kolejną przesłankę uzasadniającą twierdzenie, że teoria polityczna musi nie tylko opisywać, ale również zachęcać do uczestnictwa w pewnej konkretnej formie życia publicznego, a więc mieć charakter ponadkulturowy. Obecność w społeczeństwie dzieci - *ludzi nowych* - nakazuje nam raz jeszcze przemyśleć rolę teorii politycznych istniejących w naszym życiu politycznym.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994.
- Arendt H., *O rewolucji*, przeł. M. Godyń, Wydawnictwo X, Kraków 1991.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa 1996.
- Crick B., *W obronie polityki*, przeł. A. Waśkiewicz, PWN, Warszawa 2004.

-
- Garlicki J., Noga-Bogumilski A., *Kultura polityczna w społeczeństwie demokratycznym*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2004.
- Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1992.
- Hogan P., Smith R., *Philosophy and Practice of Education* [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford 2003.
- Jaeger W., *Paideia*, 1.1, tłum. M. Plezia, IW "Pax", Warszawa 1962.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technicznej*, przeł. M. Klimowicz, Wydawnictwo Platan, Kraków 1996.
- Kołąkowski L., *Gdzie jest miejsce dzieci w społeczeństwie liberalnym* [w:] tenże, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999.
- Kurdziałek M., *Jaką rolę pełniła filozofia w różnych epokach historycznych?*, „Zeszyty Naukowe KUL” 40, 1997, nr 3-4 (159-160).
- Milanowski W., *Determinanty kultury politycznej młodzieży*, „Pokolenia” 1983, nr 11.
- Nowak Witold M., *Spór o nowoczesność w poglądach Charlesa Taylora i Alasdaira MacIntyre’a. Analiza krytyczna*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2008.
- Oakeshott M., *Edukacja polityczna*, przeł. M. Szczubińska [w:] tenże, *Wieża Babel i inne eseje*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999.
- Popper K., *Spółczesność otwarta i jego wrogowie*, t. 2, *Wysoka fala następstw: Hegel, Marks i następstwa*, przeł. H. Krahelska, PWN, Warszawa 1993.
- Rawls J., *Liberalizm polityczny*, przeł. A. Romaniuk, PWN, Warszawa 1998.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, 1.1, tłum. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin 1994.
- Rorty R., *Etyka bez powszechnej powinności*, tłum. M. Glasenapp, „Etyka” 1998, nr 31.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. Popowski, Wydawnictwo „Spacja”, Warszawa 1996.
- Rorty R., *Trocki i dzikie storczyki*, tłum. Z. Łapiński, „Teksty Drugie” 1994, nr 4.
- Rousseau J.J., *O umowie społecznej*, przeł. M. Starzewski, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1927.
- Sołnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Stankiewicz W.J., *Niezbędność teorii politycznej*, tłum. B. Czaykowski, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 2003.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2005.
- Woroniecki J., *Doniosłość wychowawcza liturgii eucharystycznej* (odbitka z „Mysterium Christi”, rok 1929/30), Kraków 1930.
- Zardecka-Nowak M., *Rozum i obywatel. Idea rozumu publicznego oraz koncepcja jednostki we współczesnej filozofii polityki*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2007.